

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371

РАЗВИТИЕ АКТУАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА УЧИТЕЛЯ

В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина

Представлены результаты экспериментального исследования проблемы развития актуального педагогического опыта учителя в условиях методической работы школы. Показаны затруднения учителей, уровни развития и виды актуального педагогического опыта. Описана система работы учителя по развитию актуального педагогического опыта.

Ключевые слова: актуальный педагогический опыт, учитель, методическая работа.

SYSTEM OF SCHOOL METHODS IN DEVELOPING TEACHERS' ACTUAL PEDAGOGIC EXPERIENCE

V.N. Irkhin, I.V. Irkhina

The article presents the results of an experimental research in the ways of developing teachers' actual experience in the conditions of school methodical activities. It reveals teachers' difficulties, kinds of actual pedagogic experience and levels of its development. It presents a description of the system of methods used by school teachers in developing actual pedagogic experience.

Keywords: actual pedagogic experience, teacher, methodical activities.

В контексте происходящих перемен все более возрастают требования к профессионально-педагогической деятельности, осознается значение развития актуального педагогического опыта учителя, который выступает фактором, условием, процессом и результатом достижения педагогом вершин профессиональной зрелости, показателем педагогического мастерства. От учителя требуется перевод деятельности на новый качественный уровень, характеризующийся созданием собственного педагогического опыта и индивидуального стиля работы.

Тенденция развития современного образования такова, что непрерывная профессиональная подготовка учителя все более перемещается в конкретную школу, конкретный педагогический коллектив, где в условиях реальной образовательной практики происходит становление учителя, оттачивается его мастерство, апробируются полученные знания и личный опыт. Поэтому проблема развития актуального педагогического опыта (АПО) учителя в условиях методической работы школы приобретает особое значение. Осмысленный актуальный педагогический опыт

учителя является показателем его творческого роста и уровня профессиональной компетентности, обеспечивает возможность эффективного решения сложных задач современной педагогической практики в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Отечественная теория и практика средней школы накопила значительный потенциал методов и приемов, форм и средств обучения, воспитания и развития личности школьников. В современной научно-методической литературе широко представлены личностно-ориентированные и развивающие технологии обучения учащихся. Однако, как показывает анализ практической деятельности учителей, использование новых технологий не только не решило всех проблем в образовательном процессе школы, а, напротив, привело к их обострению. В значительной степени такое положение обусловлено компилятивным применением учителями новых технологий обучения без учета принципов их отбора, сочетания и использования; несоответствием предлагаемых дидактических инноваций условиям и возможностям школы и самого учителя, особенностям учащихся и их реальным учебным возможностям, специфике предмета, теме и цели учебного занятия.

Кроме того, фрагментарный, механический перенос многими учителями идей, элементов известных технологий обучения на собственную практику без осмысления, «вживания» и адаптации к индивидуальной системе работы, часто оказывается неэффективным, а порой даже вредным, приводит к дополнительным затратам сил, времени учителей и учащихся. Осмысление полученных результатов со временем обусловило крушение мифа о новых образовательных технологиях, как панацеи решения школьных проблем. Стало ясно, что нет, и не может быть готовых «сценариев» деятельности учителя, предусма-

тривающих особенности и возможности учащихся и самого педагога, а также условия, в которых проходит реальный педагогический процесс. В этой связи обостряется проблема развития актуального педагогического опыта учителя в условиях методической работы школы. Идея создания и развития такого опыта не отрицает значимости широко представленных в печати авторских технологий обучения школьников. Более того, осмысленный опыт решения актуальной педагогической проблемы выступает одним из ведущих условий осознанного восприятия и применения учителем личностно-ориентированных и развивающих образовательных технологий.

Практика свидетельствует, что на «стыке» сложившегося опыта и нового способа решения актуальной педагогической проблемы в рамках дидактической системы учителя возникает противоречие, основанное на конфликте между старым и новым, традиционным и новаторским опытом, на борьбе между установкой на устойчивость, постоянство, сохранение сложившегося опыта и необходимостью преобразования, совершенствования, развития этого опыта.

Анализ проблемы развития актуального педагогического опыта учителя позволил выделить ряд противоречий:

- между потребностью общества и школы в учителе с высоким уровнем профессиональной компетентности и неготовностью педагогов к развитию своего педагогического опыта;

- между стремлением учителя к развитию индивидуального опыта, профессиональной «Я-концепции» и направленностью внутришкольного управления на внедрение учителем в практику «готовых сценариев» деятельности по обучению школьников;

- между стихийно складывающимся актуальным педагогическим опытом учи-

теля в процессе его профессиональной деятельности и необходимостью образовательной практики в его целенаправленном управляемом развитии в условиях методической работы школы.

Опрос показал, что большинство педагогических работников школ (97% из числа опрошенных) считают профессионально значимыми для себя знания технологического механизма развития АПО учителя. Формирование и развитие такого опыта, по мнению респондентов, способствует росту профессионального мастерства педагогов, выявлению и решению возникающих в профессионально-педагогической деятельности проблем, осмыслению и обобщению своего опыта, что, в конечном итоге, приводит к повышению качества преподавания и создает условия для самореализации и самоактуализации учителя в педагогическом коллективе.

Вместе с тем анализ современного состояния исследуемой проблемы свидетельствует о затруднениях в осмыслении и выстраивании АПО самим учителем. Педагоги не всегда четко обосновывают выбор темы опыта решения актуальной педагогической проблемы в рамках своей дидактической системы, затрудняются выстроить логику развития опыта, его изучения и описания, которое остается поверхностным, ограничивается изложением отдельных элементов.

Учителя не в состоянии определить, на каких идеях и положениях строится их педагогический опыт. Затруднение у педагогов вызывает изложение его актуальности, основного противоречия, на решение которого направлена инновационная деятельность. Попытки теоретически обосновать свой опыт уже после того, как описаны основные элементы системы учебной работы, приводят к искусственному «привязыванию» теории к практической деятельности. Технология опыта определяется как последовательность дей-

ствий учителя по применению отдельного метода, приема или формы обучения.

В то же время у руководителей школ встречаются серьезные затруднения в оказании научно-методической помощи педагогам в ходе подготовки к аттестации и участию в конкурсе «Учитель года». Учителя и руководители общеобразовательных учреждений часто не всегда могут самостоятельно обосновать опыт, сформулировать цель, раскрыть противоречие, на решение которого направлен творческий поиск педагога, выделить новизну и практическую значимость, оценить систему работы учителя с точки зрения определенных критериев. Выявлено, что при описании педагогом опыта решения актуальной педагогической проблемы основное внимание уделяется раскрытию методов, приемов и средств работы.

Проведенный анализ творческих работ, представленных на конкурс «Учитель года» и для аттестации на высшую категорию, позволил констатировать, что учителя затрудняются сформулировать тему представленного опыта. В ряде формулировок не отражается основная идея опыта, отсутствует проблема, встречается некорректное использование психолого-педагогических понятий. Так, из темы «Использование новых технологий на уроках русского языка» не ясно, на решение какой дидактической проблемы направлен поиск учителя. В теме «Использование педагогических технологий на уроках географии с целью повышения мотивации к предмету» не указано, с помощью каких конкретных технологий педагог повышает мотивацию учащихся к предмету.

Анкетный опрос, наблюдение за деятельностью учителей и анализ аттестационных материалов показал, что педагоги не в состоянии определить, на каких идеях и принципах строится их АПО. Попытки теоретически обосновать свой опыт уже после того, как описаны основные элементы системы учебной работы, приводят к

искусственному «привязыванию» теории к практической деятельности.

Как свидетельствуют результаты самооценки, 23 % учителей ведущей идеей своего АПО определяют формирование знаний, умений и навыков. В то же время исследованием экспертной группы установлено, что около 90 % педагогов школ, участвовавших в эксперименте, в качестве целевых установок АПО выбирают ценности «зуновской» образовательной парадигмы.

Вместе с тем, центрация учителя на результатах обучения, выраженных в уровне сформированности знаний и умений учащихся, приводит к искажению системы критериев оценки результатов деятельности школьников. В этом случае педагог оценивает не целостность развития заложенных в ребенке возможностей и способностей, а его успешность в обучении, интерес к предмету и активность на уроке. Сложившиеся ценностные установки, ориентированные на «зуновскую» образовательную парадигму, определяют профессиональный образ мира педагога, стиль отношений учителя с учениками, коллегами, с самим собой. Учитель проявляет «нечувствительность» к возникающим в процессе профессиональной деятельности проблемам и затруднениям, неспособность осознать необходимость профессионально-личностных изменений для решения новых педагогических задач, авторитарность, жесткость ролевого поведения и т.д. В психологической литературе (Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.Б. Москвина, А.Б. Орлов, В.А. Петровский и др.) такое поведение учителя характеризуется как личностно-профессиональная деформация, базовым проявлением которой является «отчуждение учителя от сущности своей профессиональной деятельности и от себя как субъекта этой деятельности» (Н.Б. Москвина). Основным источником такого отчуждения ученые

считают утрату или искажение ценностно-смысловых установок учителя, истинных смыслов профессиональной деятельности.

Опрос учителей экспериментальных школ, а также анализ 245 материалов, представленных на конкурс «Учитель года» показал, что для построения своего АПО чаще других учителя используют личностно-ориентированные теории (47 % из общего числа представленных материалов). Идею культуросообразности выбирают 20 % опрошенных. 19 % учителей предпочтение отдают идее природосообразности в процессе обучения школьников. Остальные 14 % педагогов развивают социально-направленный АПО. Причем, личностно-ориентированная идея АПО чаще встречается среди учителей начальных классов, химии, математики; культуросообразная – среди учителей русского языка и литературы, истории, музыки и изобразительного искусства, иностранного языка; социально-ориентированная – среди учителей технологии и ОБЖ, иностранного языка, начальной школы; природосообразная чаще используется среди учителей физической культуры, биологии, экологии, начальных классов.

Следует отметить, что на практике встречаются различные варианты АПО учителя. Например, такой вариант, когда в основе АПО учителя лежит только одна идея. Так, к личностно-ориентированному можно отнести АПО учителя, работающего над темой: «Самостоятельная работа учащихся на уроке математики как средство развития познавательной активности». Идея культуросообразности является ведущей в АПО педагога, исследующего проблему: «Формирование правовой культуры учащихся на уроках обществоведения».

Чаще всего в основе АПО учителя может быть не одна, а две идеи: личностно-ориентированная и природосообразная, личностно и социально-ориентированная, личностно-ориентированная и природосо-

образная, личностно-ориентированная и культуросообразная, культуросообразная и природосообразная. При этом одна из идей в АПО учителя является ведущей, другая – дополнительной. Так, в опыте учителя, работающего над исследовательской темой «Формирование логического мышления учащихся начальных классов через обучение в сотрудничестве (работа в малых группах)» идея развития личности младших школьников определяет вид АПО как личностно-ориентированный, а идея сотрудничества учащихся в процессе обучения является сопутствующей и выступает как средство развития личности школьников. В АПО учителя, работающего над темой: «Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся на уроках математики как способ активизации познавательной деятельности» идея активизации познавательной деятельности школьников определяется ведущей, а реализация идеи природосообразности в процессе обучения математики посредством индивидуально-дифференцированных заданий выступает как способ развития личности [1, с. 32–38].

Изучение состояния проблемы позволяет констатировать тот факт, что развитие актуального педагогического опыта осуществляется, как правило, в направлении от репродуктивного использования имеющихся технологий обучения до построения авторской дидактической системы. В соответствии с этим нами были выделены следующие уровни развития актуального педагогического опыта учителя, в основе которых лежит степень креативности профессионально-педагогической деятельности:

- точное воспроизведение современных технологий и методик обучения;
- использование элементов различных современных технологий обучения;
- модификация используемых элементов современных технологий обучения;

– авторская дидактическая система, основанная на собственном опыте и экспериментальной работе;

– авторская дидактическая система на уровне теоретического обобщения и описания.

Анализ эмпирического материала показал, что большая часть учителей общеобразовательных школ строит свой актуальный педагогический опыт на основе использования элементов различных технологий обучения (59 %), вдвое меньше опрошенных (29 %) модифицируют известные технологии обучения и их элементы. В результате исследования выявлено, что 4 % учителей стараются следовать точным предписаниям, алгоритмам деятельности, указаниям в научно-методической литературе, 8 % участвовавших в опросе учителей заявили свой АПО как авторский.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что по данным экспертной оценки 42,4 % учителей находятся на репродуктивном уровне развития своего АПО. Установка на развитие опыта проявляется в деятельности учителя фрагментарно, от случая к случаю под влиянием требований администрации, оценки коллег, учащихся, родителей. Потребность учителя в усвоении знаний и умений, необходимых для развития актуального педагогического опыта возникает в результате управленческого воздействия руководителя школы. Педагоги не обладают достаточным опытом по трансформации новых знаний в свою профессиональную деятельность. Применение новых образовательных технологий, как правило, связано с желанием учителя разнообразить учебный процесс на уроке. Технологии обучения или их элементы используются учителем, в основном, на репродуктивном уровне без учета особенностей и возможностей учащихся. В большей степени результативный компонент АПО учителя характеризуется приори-

тетностью определенного уровня сформированности предметных знаний, умений и навыков учащихся.

Немного больше, 48,4 % педагогов, работают на адаптивном уровне. Потребность учителя в самообразовании, ориентированном на усвоение знаний и умений, необходимых для развития АПО, проявляется чаще всего в ситуации преодоления возникающих преград деятельности, устранения дидактических проблем. У педагогов отсутствует сложившийся обобщенный образ своего АПО. Используемые учителями элементы существующих технологий обучения адаптируются в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями самого педагога и учащихся. Отбор технологий или их элементов происходит, в первую очередь, с точки зрения ценностных установок учителя. В то же время учителя не могут самостоятельно соотнести результаты своей деятельности с целевыми установками АПО.

Лишь 2,6 % педагогов, по мнению экспертов, вышли на творческий уровень. У таких учителей ярко выражена потребность в приобретении недостающих знаний и умений. Их АПО строится на основе синтеза модифицированных известных способов обучения и собственного педагогического опыта, которые объединены в соответствии с новыми идеями и принципами. Такой творческий уровень развития определен нами как оптимальный.

Вместе с тем 6,2 % учителей, участвующих в исследовании, оказались на недопустимом уровне развития АПО, ориентированного на заданный уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся. Потребность педагога в самообразовательной деятельности, направленной на приобретение необходимых знаний и умений, как правило, не выражена. Учителя чаще всего не «чувствуют» дидактических проблем. Знания, отвечающие новым ценностям, отвергаются либо

воспринимаются ими как не противоречащие «знаниевой» образовательной парадигме, центрация на которую определяет выбор учителем репродуктивного способа и характера обучения школьников. Результатом своей работы учитель считает передачу знаний учащимся. Исследование позволило установить, что большинство педагогов (58,2 %) находились на этапе становления АПО, и только 3,8 % учителей достигли этапа зрелости. Остальные 36,6 % учителей, участвующих в исследовании, были на начальном этапе развития АПО, т. е. на этапе возникновения.

В теории и практике общеобразовательной школы определилось несколько путей формирования АПО. Первый путь заключается в описании учителем наиболее эффективных, на его взгляд, отдельных методов или приемов обучения. После чего учитель самостоятельно или с помощью руководителя методического объединения, завуча школы, методиста или научного консультанта «привязывает» теоретическое обоснование к описанным элементам своего опыта. Второй путь, подробно представленный в научной и методической литературе Я.С. Турбовским, заключается в проблемном характере процесса изучения и обобщения опыта учителя, когда объектом становится какая-либо актуальная дидактическая проблема. Сущность изучения и обобщения опыта на диагностической основе состоит в выявлении, с одной стороны, испытываемых затруднений и потребностей, а с другой – сильных сторон в деятельности учителя, представляющих собой резерв и возможности их удовлетворения. Наряду с диагностированием педагогической деятельности «извне» экспертами (завуч, методист, руководитель методобъединения и т. д.) осуществляется «внутренняя» диагностика собственной деятельности самим педагогом, в процессе которой происходит осознание учителем своей системы работы, самоанализ и самооценка

опыта. Вычленив из своего опыта то, что можно и следует обобщать, руководитель школы вместе с учителем приводят анализируемые материалы в законченную и четко определенную систему: формулируют теоретическое обоснование содержания опыта, раскрывают противоречие, на разрешение которого направлен творческий поиск педагога, описывают суть опыта, условия формирования и применения опыта, оценивают его результативность.

В ходе анализа выявлено, что наиболее распространенным вариантом развития АПО учителя в школе является путь, при котором осуществляется внедрение в практику и модификация известной технологии обучения.

Исследование показало, что рассмотрение методической работы в школе только в аспекте деятельности учителей по освоению новых технологий является необоснованным, и приводит к ее недооценке практическими работниками школы. Кроме того, направленность методической работы на освоение готовых образовательных технологий не дает возможность учителю воспринимать себя в качестве потенциального или реального создателя педагогического нововведения, не позволяет подняться до уровня теоретического осмысления собственного опыта.

Сочетание сложившегося опыта учителя с творческим применением новых технологий обучения или их элементов является важным условием эффективного развития АПО учителя. Только тот АПО будет успешно развиваться, который строится на творческом использовании традиций, достижений сложившегося педагогического опыта. Поэтому учителей следует ориентировать на максимальное использование прежнего опыта, накопленного арсенала эффективных способов обучения школьников. В процессе развития АПО целесообразно создавать временные коллективы учителей – творческие и проблемные

группы, объединяющие педагогов разных специальностей на основе сходных дидактических проблем, психологической совместимости, сработанности, групповой дифференциации, различия жизненного и профессионального опыта, личностных и профессиональных ожиданий, интересов, уровня подготовленности и т. д. Работа учителей в творческих и проблемных группах, обмен опытом, достижения коллег стимулируют творческое применение педагогами полученных в ходе самообразования и теоретических семинаров знаний и умений [2, с. 83–90].

На следующем этапе развития АПО задача руководителя методической работы в школе заключается в оказании помощи учителям в осмыслении своей деятельности, самоанализе и самооценке не только способов обучения, но и результатов учебной работы с учащимися, в обобщении и оформлении результатов [3, с. 78]. При описании актуального педагогического опыта в рамках дидактической системы учителю необходимо обратить внимание на следующие положения: тема опыта (отражает главное направление и содержание работы); условия возникновения, становления опыта (необходимые сведения о микрорайоне, социальной среде, классе, данные предварительной диагностики по теме опыта); актуальность опыта (анализ соответствия целей и задач опыта социальному заказу общества, выявление противоречий и затруднений, которые встречаются в массовой практике и успешно решаются в опыте); ведущая педагогическая идея опыта – центральная, основная мысль, вытекающая из опыта, соответствующая заявленной теме; длительность работы над опытом не менее трех лет (с момента обнаружения противоречия между желаемым состоянием и действительным до момента выявления результативности опыта); диапазон опыта (система уроков, система внеклассной работы, единая система «урок-внеклассная работа»; теоретическая база

опыта (необходимо четко указать, что конкретно на основе той или иной научной идеи разрабатывается автором опыта); новизна опыта; характеристика условий, в которых возможно применение данного опыта.

Описание технологии осуществляется в следующей последовательности: определение цели; постановка задач, способствующих достижению данной цели; описание изменений, вносимых автором опыта в содержание образования; определение содержания обучения (формы, методы, приемы и средства учебно-воспитательной работы, преобладающие виды деятельности, их оптимальный выбор в соответствии с возрастными особенностями учащихся). Далее прилагаются диагностические данные результативности опыта (берутся за последние три года по одной и той же диагностической методике в сравнении предыдущего состояния данной группы детей (что было) и настоящего (как стало).

Важно, чтобы учителя не только описывали и представляли свою систему работы в форме доклада, но и апробировали ее на открытых учебных занятиях, в выступлениях на заседаниях методических объединений и методического совета, творческих отчетах педагогов [4, с. 25–27].

Исследование показало, что процесс развития АПО учителя сложен и достаточно длителен. Значительное место в этом процессе занимает его самообразование, включающее: просмотр телепередач, чтение прессы; знакомство с педагогической и методической литературой; регулярное

использование информации из Интернета; посещение семинаров, тренингов, конференций, учебных занятий коллег; систематическое повышение квалификации; изучение современных психологических и педагогических методик и технологий; систематическая демонстрация собственного педагогического опыта.

Результатом работы учителя по самообразованию становится обобщение актуального педагогического опыта; творческий отчет; доклады, выступления на семинарах, конференциях, «мастер-классе»; рефераты; разработки методической продукции; разработки конспектов уроков, внеурочных занятий, внеклассных мероприятий, КТД, планов воспитательной работы.

Цитированная литература

1. **Ирхина И.В.** Дидактическая система учителя: концепция и технология развития – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 213 с.
2. **Ирхина И.В.** Развитие здоровьесберегающей дидактической системы учителя в условиях методической работы // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. – Вып. 18 (37). – 2014.
3. **Давыденко Т.М.** Проблемный рефлексивно-ориентированный, проблемно-деятельностный и проблемно-целевой анализ в образовательных учреждениях // Завуч. – 2002. – № 7.
4. **Бессолицина Р.В.** Инновационные подходы к организации научно-методической работы // Методист. – 2006. – № 1.